http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/etapa2/pdf/010.pdf

El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante)

Patricia M. Sarlé

Primera parte

Este texto es el primero de una serie documentos (dos) que intentan retomar algunos conceptos del método de análisis que vamos a utilizar en esta investigación y "mostrar" cómo son los procedimientos que se esconden detrás de los informes finales de los investigadores. Estamos abriendo la "**trastienda**" o la "**cocina**" de la investigación. Sabemos que esto es complejo y que la investigación supone procesos que sólo se aprenden "tácitamente" (Polanyi, 1975)[1]. Por esto, nuestro interés consiste en presentar una suerte de "ejercicio" sobre cómo procede el Método Comparativo Constante (MCC) propuesto como procedimiento analítico por la "grounded theory" (Glaser y Strauss, 1967).

En este documento, abordaremos qué significa analizar en este método e ilustraremos el primer paso del mismo. También aportaremos luz sobre cómo se juega este paso en el proyecto Margarita. En la segunda parte, desarrollamos la segunda, tercera y cuarta etapa y tratamos las ventajas y desventajas que ofrece esta forma de análisis.

1. ¿Qué es analizar en el MCC?

1. Analizar supone realizar una serie de procedimientos en donde juega el proceso creador y creativo del investigador. Implica una serie de habilidades intelectuales en donde se pone en juego la experticia del investigador (su experiencia en el campo, su bagaje teórico, su habilidad para establecer relaciones significativas entre los datos)

[1] Polanyi, Michael. Meaning. The University of Chicago Press, Chicago. 1975

2. -Analizar en investigación cualitativa, no es un proceso discreto, que puede ser separado en pasos. El corazón del análisis es "pensar del investigador" que va y viene de los datos a la teoría, combinado con creatividad e imaginación.

3. El MCC permite "ver" o "poner fuera de la cabeza del investigador" dichos procesos identificando "semejanzas y diferencias" en los datos y guiando el proceso de Abstracción creciente (de la empiria a la teoría). Aún cuando el proceso supone un movimiento espiralado y holístico, el MCC establece una serie de pasos que permiten al investigador "tomar distancia" de la empiria y "poner en palabras" los conceptos que va construyendo.

4. En síntesis, la importancia del MCC consiste en hacer "visibles" y "explícitos" procesos de análisis que son de difícil explicitación.

2. Pasos del MCC

El MCC supone una serie de pasos en los que se van "descubriendo" y "construyendo" los conceptos a partir de los datos. La identificación de las categorías en los registros que se van construyendo con la información recolectada, opera a través de una suerte de "diálogo" o interjuego entre los significados que los actores le otorgan a la realidad y los significados que el propio investigador le asigna a la misma.

A continuación, les presentamos comparativamente, los pasos propuestos por Glaser y Strauss y los que señala María Teresa Sirvent.

Glaser & Strauss (1967)	M. T. Sirvent (2003)
1. Comparación de "incidentes" (observaciones, entrevistas, documentos) tratando de encontrar **unidades de sentido** y un **código** (o	**1. Registro** de la observación, entrevista o documento a "tres columnas" (observables, comentarios y análisis)
	2. Estudio de los registros con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos

categoría) que identifique fragmentos que compartan la misma idea**.**	**3.** Identificación de los **temas emergentes**. Identificación de las categorías y sus propiedades

2. Identificación de las **categorías y sus propiedades.** Primeras notas de análisis	**4.** Identificación de **temas recurrentes** a partir del análisis de los conceptos emergentes en la 3ª columna
	5. Fichado sobre la base de los temas recurrentes

3. Integración de las categorías. Delimitación de la teoría (Glosario de términos principales). Trazado de esquemas gráficos, escritura de reflexiones…	**6. Comparación** de las fichas buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad. Nueva categorización

4. Escritura de la teoría: - Economía científica (máxima explicación y comprensión en mínimos conceptos y formulaciones) - Alcance (ampliar el campo de aplicación de la teoría sin deslindarse de la base empírica de partida)	**7. Escritura de pequeños memos** donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría

3. ¿Cómo opera el MCC?

El objetivo de este trabajo es "mostrar" cómo opera el MCC. Para ello, utilizaremos una doble vía. En primer lugar, mostraremos el "proceso de abstracción creciente" desde una investigación concreta ("El lugar del juego en el Nivel Inicial" Sarlé, 1999)[2]. Para comprender los pasos del MCC

[2] Algunos resultados de la investigación están disponibles en: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf

a través del desarrollo de este ejemplo, incluimos en primer lugar, un esquema del Diseño que orientó la búsqueda de esta investigación.

La segunda vía que elegimos es el abordaje del MCC a partir de una "analogía": la imagen de un *rompecabezas*. Cabe aclarar que no hablamos de "rompecabezas" en el sentido tradicional de "dividir" una imagen en fragmentos para luego volver a integrarlos reproduciendo en forma exacta el original. La idea es que, a partir de la "fragmentación" inicial de la imagen, el proceso de categorización será el procedimiento de búsqueda por volver a *darle forma o integración* a las piezas. Este procedimiento llevará al investigador a conformar/construir/crear una *nueva interpretación* de la imagen de partida. Para ejemplificar este proceso, hemos elegido como imagen de nuestro "rompecabezas" la obra "La familia de Felipe IV" o "Las meninas" de Diego Velásquez (1599-1660) (http://museoprado.mcu.es/meni.html). En cada paso, trataremos de mostrar cómo armamos este rompecabezas y cómo se ajustan las piezas a nuestras intenciones.

1º Paso: Del rompecabezas completo a su división en pequeñas piezas

1. En el ejemplo de investigación

En el documento sobre el Diseño de Investigación, describíamos un modelo "tridimensional" para construir el andamiaje de la investigación (cfr. De Angelis, 2005)[3]. Vamos a presentar ahora, un ejemplo de cómo operan estas dimensiones en el diseño de la investigación que tomamos como ejemplo: "El lugar del juego en el nivel inicial".

Esta investigación se desarrolló durante los años 1994-1998 en escuelas de la ciudad de Buenos Aires. La **situación problemática**[4] que le dio origen, remitía a una aparente pérdida de identidad de la escuela infantil en los años que siguieron a la reforma educativa. En esta reforma, se definieron

[3] Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/005.pdf

[4] cfr. Situación Problemática en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/situacion_p.asp

contenidos y saberes socialmente válidos para ser enseñados en las escuelas infantiles a partir de ejes disciplinares, tal como sucede en la Enseñanza General Básica. La importancia de dotar al nivel inicial de contenidos escolares parecía tener un impacto en las prácticas cotidianas y modificar los aspectos tradicionales, especialmente los que tenían por base al juego. En las salas se perdían espacios de juego y se daba lugar a prácticas más usuales en niños mayores. Desde algunos teóricos se cuestionaba el valor del juego y su vinculación con la enseñanza.

A continuación, les presentamos esquemáticamente, los aspectos centrales del diseño de esta investigación, según la propuesta tridimensional de M. T. Sirvent (2003)

1. Dimensión epistemológica

Objeto de estudio: El **lugar que el juego tiene en la vida cotidiana del jardín de infantes**

Problema:

- ¿Cómo aparece el juego en la vida cotidiana de las salas de 5 años del Nivel Inicial?
- ¿Qué características asumen las situaciones lúdicas en las salas de 5 años del Nivel Inicial?

Objetivos:

- Describir, caracterizar y construir categorías didácticas para analizar cómo aparece el juego en el Jardín de Infantes, específicamente en las salas de 5 años de las escuelas dependientes de la Dirección de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Avanzar en la interpretación y construcción de categorías conceptuales para una Didáctica del Nivel Inicial que recupere el lugar del juego como *escenario generador* de situaciones de enseñanza

El **aporte fundamental** del proyecto se centra en la posibilidad de conceptualizar el significado que cobra el juego en la vida cotidiana del Jardín y examinar si el juego, como forma de trabajo típica del Nivel, puede ser una posibilidad para integrar los aspectos tradicionales con los requerimientos de la enseñanza de contenidos socialmente válidos.

Antecedentes:

- Los postulados teóricos de los fundadores del Jardín de Infantes (Froebel, Montessori, Agazzi y Decroly) y sus planteos sobre la importancia del juego como *método de enseñanza*.
- Investigaciones realizadas sobre la importancia del juego en la escuela infantil y en la educación en general
- Principales textos escritos por pedagogas argentinas sobre este nivel. Diferencia entre el tratamiento pedagógico y psicológico del juego en el nivel.

Encuadre teórico:

- Juego y desarrollo cognitivo de los niños (Vigotsky, 1988-2001)
- Juego protagonizado (Elkonin, 1980 y Ortega, 1992-1994-1995).
- El conocimiento como proceso sociocultural, como producto de una construcción compartida en la que participan niños y adultos (Bruner, 1989-1997; Rogoff, 1993; Edwards, D. y Mercer, N. 1994; Mercer, N.,1997).

2. Dimensión de la Estrategia General

El **enfoque metodológico**[5] asumido corresponde al paradigma de la *comprensión* - lógica cualitativa. Se utilizó un diseño etnográfico.

El **universo** de análisis: todas las salas de 5 años de las escuelas de gestión oficial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

La **selección de casos:** *muestreo intencional y teórico* de salas de nivel inicial seleccionadas como punto de partida para el trabajo en terreno.

3. Dimensión de las Técnicas de recolección y análisis de información empírica

- la observación participante, la entrevista y las planificaciones de los maestros.
- el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967).
- triangulación de los datos obtenidos por diferentes estrategias de recolección.

Teniendo como marco este esquema de Diseño, vamos a ejemplificar los procesos de análisis del MCC.

El primer paso del MCC consiste en **"analizar el registro de observación"**:

Glaser & Strauss (1967)	M. T. Sirvent (2003)
1. Comparación de "incidentes" (observaciones, entrevistas, documentos) tratando de encontrar unidades de sentido y un código (o categoría) que identifique fragmentos que compartan la misma idea.	1. Registro de la observación, entrevista o documento a "tres columnas" (observables, comentarios y análisis)
	2. Estudio de los registros con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos
	3. Identificación de los temas emergentes (columna de análisis). Identificación de las categorías y sus propiedades (traducción en enunciados de las dos primeras columnas)

[5] cfr. http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/006.pdf

La primer tarea del investigador consiste en buscar "unidades de sentido" de cada fragmento del registro y darle un *nombre* a cada una de ellas. Estos nombres, son las categorías que "inventa" el investigador.

Veámoslo en el ejemplo de la investigación:

Observación 2. 3/9/02 Maestra R. – Sala 5 - Fragmento

Registro	Impresiones del observador	Categorías
8.40. Los niños ingresan al Jardín. La Maestra abraza a Nicolás que cumple años. Algunos varones traen delantal. Otros se lo colocan cuando entran. Se escucha música de fondo. Los niños que ingresan van eligiendo un sector de la sala para sentarse y jugar. Por ejemplo, en la alfombra 8 nenes intentan resolver un rompecabezas con corte autocorrector de animales. En la mesa cercana al área de matemática, dos nenes toman un ábaco cada uno y pasan las fichas Observo que Matías no logra resolver el rompecabezas. Me acerco a él y le muestro que el rompecabezas tiene escritos números. Si él los pone ordenadamente del 1 al 9 va a poder encajar las piezas. Me mira y lo hace rápidamente.	*Observo que, en general, los niños tienen dificultad para resolver los juegos. Pareciera que los resuelven por ensayo y error. Como están disponibles para que los tomen de los estantes, pero la maestra no juega con ellos, en realidad lo sacan y tratan de armarlo.* *Pareciera como que lo chicos saben jugar porque juegan solos… pero en realidad, ensayan posibilidades…* *De esta manera, el dominó es solo para apilar o armar y no se organiza como juego.*	Tipo de vestimenta. Tipo de material: rompecabezas Resolución de juegos: desconocimiento del juego (¿ensayo y error?) Aprender a jugar Reglas del juego: aprendizajes sociales El lugar del experto Enseñar juegos sociales. Rol del educador

Como puede observarse, en la tercera columna, hay una serie de nombres: se llaman "códigos en vivo" o "categorías conceptuales". Cada una de ellas, está tratando de "darle sentido" a una frase, párrafo o idea que se volcó en la primera y segunda columna. No

surgen de la nada… sino que tienen una relación directa con los registros de la realidad y las impresiones que fue volcando el investigador al contemplarla.

En este momento es MUY IMPORTANTE guardar la coherencia entre los nombres que les ponemos a las piezas y la referencia "empírica" que tienen. De hecho, estos primeros nombres o etiquetas, cuanto MÁS cercanos a la realidad son, mejor…

Por ejemplo:

Tipo de vestimenta ----- *se construyó a partir del registro* -- Algunos varones traen delantal. Otros se lo colocan cuando entran

Enseñar juegos sociales
Rol del educador
} *se construyó a partir del registro* -- Observo que Matías no logra resolver el rompecabezas. Me acerco a él y le muestro que el rompecabezas tiene escritos números.

En este proceso, puede suceder que al analizar un fragmento, se nos ocurran varios nombres para identificarlo. En el ejemplo que anteponemos, una misma parte recibe dos nombres diferentes (*enseñar juegos sociales, rol del educador*) porque "miran" (recortan) diferentes aspectos del registro: el rol del educador en el juego y la posibilidad de enseñar las reglas de un juego. También es posible que diferentes partes del registro tomen un mismo nombre, porque refieren a un mismo tema o aspecto.

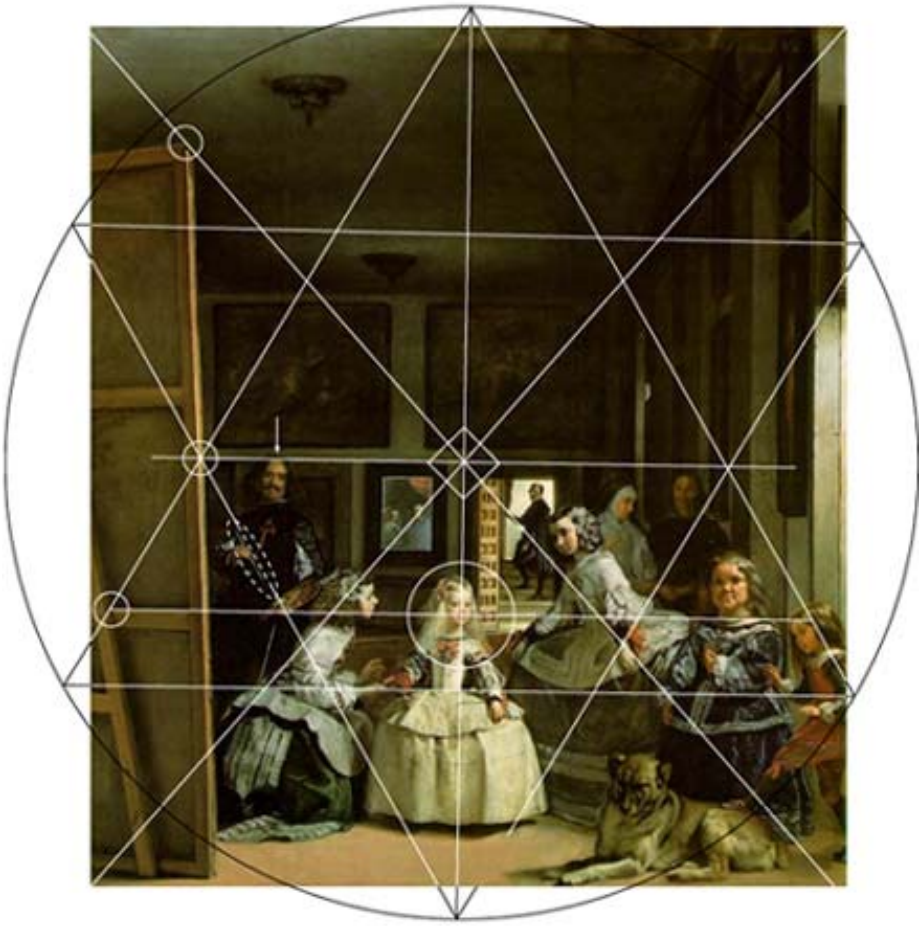
b. El primer paso, desde la imagen del Rompecabezas

Veamos cómo se da este proceso desde la perspectiva del "Rompecabezas". Dada la imagen de punto de partida, en nuestro ejemplo "Las meninas":

(Fuente: http://museoprado.mcu.es/meni.html)

El primer paso consiste en encontrar "unidades de sentido" en esta imagen y otorgarle un nombre a cada fragmento. Por ejemplo, se podrían tomar los personajes, la habitación, el ambiente, etc.[6]

[6] (Más detalles sobre los diferentes puntos de vista desde los cuales analizar la obra en: http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/bachillerato/arte/velazquez/estudio.htm)



(Fuente: **www.vermeersriddlerevealed.com/ las_meninas.shtml**)

A partir de estas diferentes miradas, la imagen inicial comienza a fragmentarse y a recibir nombres diferentes para cada uno de estos fragmentos. En nuestro ejemplo, tomando "los personajes, podríamos llamar al primer fragmento, "la infanta María Margarita", "Da. María Agustina Sarmiento" y "D. Isabel de Velasco", si decidiéramos nominar a cada uno de los personajes. Ahora bien, también podríamos describir la escena y llamarla "El centro de la composición" o "Las meninas y la infanta", etc.

Con respecto al segundo recorte, el fragmento corresponde a "el pintor". En este caso, podríamos preguntarnos "¿dónde está ubicado el pintor?.... y así seguir.

(Fuente: http://museoprado.mcu.es/meni.html)

¿Cómo es este proceso en nuestro proyecto?

En el caso de ***Margarita***, la primera columna, es decir, nuestros registros son los relatos y las imágenes[7]. Esta primera columna, está disponible en la primera parte del proyecto y en los diferentes álbumes que hemos elaborado. La edición de los relatos, ya tiene una primera fragmentación (mirada) que corresponde a "los momentos del día escolar".

Como el punto de partida no es una observación o una entrevista sino el relato que cada maestro realizó de su práctica en un día de jardín, la segunda columna que corresponde metodológicamente a las impresiones del observador, no están escritas en un comienzo. Por esto, esta segunda columna la vamos a construir "en diferido" a partir de la "re-lectura" de los relatos y las preguntas o comentarios que nos surjan al hacerlo. Como es una

[7] En nuestro caso, las fotografías se presentan no tanto como ilustración sino como fuente particular de datos cualitativos y otorgan validez contextual a los datos, facilitando su comunicación". (cfr. http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/imagenes.asp)

investigación "en línea" y tanto los relatos e imágenes están disponibles para todos los maestros que participan del proyecto… esta suerte de segunda columna, también recoge "la mirada de los otros", es decir, del maestro que escribió el relato y de los diferentes colegas que inician el proceso de análisis de los diferentes fragmentos.

De este modo, *durante* el proceso de "ponerle nombre" a las unidades de sentido (partes) que vamos reconociendo y que corresponde a la tercera columna, iremos completando la segunda. En nuestro caso, la segunda columna es una suerte de diálogo que vamos construyendo al "volver a mirar" los relatos y que nos permitirá volver a ellos, profundizando la mirada.

Hasta aquí, hemos intentado dar cuenta de la primer etapa de este proceso en la que el investigador organiza los datos, los segmenta, los piensa en relación con sus propias percepciones y los nombra, iniciando así un proceso de abstracción y teorización desde el cual, más adelante, volverá sobre los datos para mirarlos desde una perspectiva diferente.

Si continuamos con la metáfora del rompecabezas...podríamos decir que ya miramos largamente el cuadro de Velásquez... ya hicimos explícitas nuestras impresiones, sensaciones, primeras opiniones..., ya identificamos partes o segmentos dentro de la obra y las nombramos de una manera particular, propia, ni mejor ni peor que otras... Estamos en condiciones diferentes a las iniciales y seguramente nuestra mirada sobre la obra lleva en sí misma una carga que nos permite volver al cuadro y ver aristas que, con anterioridad, pasaron desapercibidas....

Bibliografía para MCC y análisis cualitativo

- Sirvent María Teresa. A. (2003) El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación – 2003.*

Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). Año 2003

- Sirvent María Teresa A. (2004) Los diferentes modos de operar en Investigación Social. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación 2da. edición (revisada) 2004.* Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent M.T. (2000) *La Investigación en Educación: La Actualidad de un Debate Metodológico.* Mesa de Apertura del II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías" Buenos Aires, Julio de 2000 Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras
- Sirvent, M. T. (1999) Problemática Metodológica de la Investigación Educativa En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año VIII, Nº 14, Agosto de 1999. Miño y Dávila Editores
- Sirvent María Teresa (2004). Cuadro Comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación. . En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación 2da. edición (revisada) 2004* Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Strauss, A. y Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage. (Prefacio, Capítulo 1 y 2)
- Glaser, B. y Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine Publishing Company. (Capítulos 1 a 7).
- Iñiguez, L. Muñoz, J. Análisis cualitativo de textos. Curso avanzado teórico-práctico. Disponible en http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/Grounded%20theory.pdf Consultado 4 de agosto, 2005.
- Krause Jacob, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, *7,* 19-40.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

Referencia: Sarlé, P. (2005). El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). Primera parte. En *Infancia en Red. Proyecto Margarita* (http://infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/mcc2.asp). Consultado día.-……. (colocar fecha)

El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante)

Patricia Sarlé

Segunda Parte

En esta segunda parte, vamos a desarrollar del segundo al cuarto paso del método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967).

Como sabemos, este procedimiento busca

- Generar teoría sustantiva a partir de los datos (más que probar hipótesis)
- Facilitar la identificación de las "unidades de sentido" para el análisis de los datos
- Construir conceptos en niveles crecientes de abstracción, que permitan comprender holísticamente la situación estudiada (respetando la totalidad)
- Distinguir los significados que los actores le van atribuyendo a su vida cotidiana

Para algunos metodólogos, el MCC tiene ventajas y desventajas:

Entre las Ventajas señalan:

- Permite generar teoría de base empírica que es el objetivo principal del procedimiento analítico
- Es un dispositivo que permite entrelazar los momentos de "recogida" del dato, su "codificación" y el "análisis e interpretación" (memos)
- Tiene dos componentes que permiten ordenar y "cerrar" la búsqueda de información. Estos son el "muestreo teórico" y la "saturación teórica". Estos dos elementos son los que le permiten al investigador tomar decisiones (mientras va analizando, tomando datos y emergiendo la teoría) sobre:

Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/011.pdf

- cómo encausar la búsqueda de referentes (ampliar o disminuir la muestra, homogeneizarla o buscar los casos extremos…) y establecer otras comparaciones
- cuándo finalizar el análisis (saturación): es decir cuándo los datos ya no producen nueva información o información adicional y ya no contribuyen al descubrimiento de algo nuevo acerca de la categoría en cuestión.

- Permite reducir la amplia cantidad de datos en unas pocas categorías interpretativas con fuerza explicativa de la realidad estudiada.

Entre las Desventajas se plantean:

- Es Heurísticamente útil pero el énfasis propio del razonamiento "inductivo" está centrado en la "experiencia" del investigador. Las "corazonadas, el sentido común, los estereotipos" tienen mayor presencia que el análisis. El investigador tiene "los datos en la cabeza"
- Falta concreción en la definición de algunas operaciones (ej. manejo de los ficheros de los que hablan los autores) o la forma de establecer relaciones entre categorías y propiedades.

Esta última desventaja es, de alguna manera resuelta en la propuesta "ampliada" de los pasos del método que propone M. T. Sirvent, que describimos más exhaustivamente en el texto "Método Comparativo Constante" (De Angelis, 2005)[1].

Algunas consideraciones a tener en cuenta:

- Aunque el método de generación de teoría es un proceso creciente (cada fase lleva a la otra) las fases previas siguen operando simultáneamente a lo largo del análisis

[1] Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/007.pdf

- Las categorías analíticas tienen como punto de partida el "lenguaje" usado por los sujetos estudiados, que es utilizado durante el proceso analítico tal como aparece en los datos ("**códigos en vivo**")
- No confundir los "pasos" con un procedimiento que, al igual que los procesos de codificación por ejemplo de una entrevista, sólo permitiría poner "nombres" o "codificar" de otro modo la realidad. El MCC supone un proceso "espiralado" de construcción en el cual, el investigador "va y viene" de la empiria a la teoría, y en este ir y venir, da "saltos teóricos" (proceso de abstracción creciente) construyendo conceptos complejos que permiten *comprender* y construir teoría original a partir de los datos (de ahí el nombre de "*grounded theory*")
- Contrariamente a otros enfoques metodológicos, durante el proceso de generación teórica que favorece el MCC, la selección de la muestra, la recolección de la información, el análisis y su interpretación son procesos simultáneos. Según Krause Jacob (1995), la regla más general del análisis en los estudios cualitativos es "*la selección de la muestra, la recolección de datos y su análisis deben ser fases integradas, es decir, tienen que ser implementadas paralela y simultáneamente*".

2. Los pasos del MCC en el proceso de investigación

En la primera parte, desarrollamos el Paso N- 1 del MCC a partir de tres aspectos:

- un ejemplo de investigación, en nuestro caso "El lugar del juego"
- la analogía del Rompecabezas sobre la imagen de "Las meninas"
- el proceso de análisis en el Proyecto Margarita

A continuación, recuperaremos estos aspectos para desarrollar los Pasos 2 a 4.

Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/011.pdf

2º Paso. Identificación de los temas recurrentes

Glaser & Strauss (1967)	M. T. Sirvent (2003)
2. Identificación de las **categorías y sus propiedades.** Primeras notas de análisis	**4.** Identificación de **temas recurrentes** a partir del análisis de los conceptos emergentes en la 3ª columna
	5. Fichado sobre la base de los temas recurrentes

a. En el ejemplo de investigación…

Una vez que el investigador completó la tercera columna en sus registros, el segundo paso consiste en volver a leerlas, estudiarlas e identificar los "nombres" o "categorías" que se repiten y armar con esos temas "fichas" en las cuales transcribe el nombre de la categoría y el fragmento que "ilustra" ese nombre. En este caso, les presentamos un ejemplo de Ficha.

Categoría: Juegos como forma de elegir "encargados"

J5-9 / TM. - 28/ 8/97 -- obs.1

La maestra para elegir *secretario* le pregunta a los chicos cómo "los cuenta". Los varones levantan la mano y gritan "pata sucia".

Maestra: Entonces cuento ¿qué fue a comprar?

Aarón: Un perro

Maestra: (señalando a cada uno de los nenes que quiere ser secretario y tienen la mano levantada) Bueno, un perro... (recita) *Pata sucia fue a la feria a comprar un perro, como perro no había, pata sucia se reía, gua, güe, güi, guo, guu. Perrito eres tú*

El nene señalado se adelanta y escribe su nombre en la cartelera junto al día.

J5-9 / TM. 2/9/97 -- obs.2

La maestra pide que levanten la mano las nenas que no fueron secretarias en Septiembre. Como es comienzo del mes, excepto rocío que fue ayer, todas las restantes los hacen. La maestra comienza a recitar *"En la casa de Blancanieves todos cuentan hasta 9, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve":* Mientras está contando, los chicos le piden que cuente hasta 20. La maestra siente y continúa contando. Realizada la elección hace lo mismo con los varones, utilizando otra rima (*Un avión japonés tira bombas y no las ves, 1, 2, 3, 4, 5 ...*). los que son elegidos escriben su nombre en el calendario

Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/011.pdf

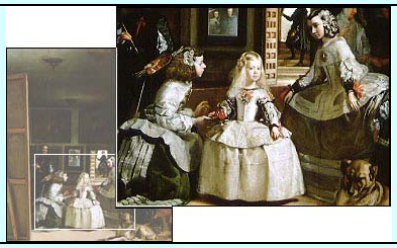
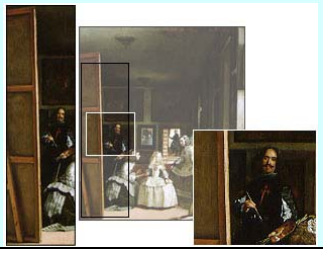
La ficha está tomada sobre una categoría que llamamos "*juegos como forma de elegir encargados*". Como señalamos, en la ficha se colocan todos los fragmentos (partes) del/los registros (en este caso, observación) que "ilustran" el concepto.

b. En la imagen del "rompecabezas"

Este proceso de encontrar temas recurrentes y ficharlos correspondería al proceso de tomar una a una las piezas de nuestro **Rompecabezas** (es decir, la forma en que "recortamos" nuestra imagen) y definir cómo es. En este sentido, la miramos "separadamente" de los otros fragmentos para comenzar a comprenderlo mejor, a descubrir lo que antes, quizás, nos quedó sin ver…

Presentamos dos ejemplos de "fichado" a partir del análisis sobre la obra de Velásquez. El primero se encuentra disponible en el recorrido visual del Museo del Prado. El segundo corresponde al website del IES "Marqués de Santillana" (Torrelavega-Esapaña).

En el primer ejemplo, podríamos llamar a esta ficha: "**La ubicación de los personajes en la obra**"

La ubicación de los personajes en la obra	
	"Los personajes se agrupan en un primer plano en el que la figura principal, la infanta Margarita, ocupa la parte central del grupo; a sus lados, Isabel Velasco y Agustina Sarmiento -las "meninas" http://museoprado.mcu.es/menid1.html
	"En la izquierda se encuentra la figura de Velázquez con sus instrumentos de trabajo delante de un gran lienzo que ocupa todo el ángulo del cuadro." http://museoprado.mcu.es/menid2.html

	"En el fondo de la habitación, junto a una puerta abierta, se encuentra don José Nieto de Velázquez, aposentador de la reina, que es el centro perspectivo de la obra. Preside el muro del fondo un espejo donde aparecen reflejadas las figuras de los reyes Felipe IV y Mariana de Austria." http://museoprado.mcu.es/menid3.html

El segundo ejemplo, corresponde a una ficha a partir de los "**personajes**"

Los personajes: las meninas	
	Margarita María de Austria, está en el centro de la composición vestida con miriñaque y acompañada por meninas, enanos y personal del palacio www.iesmarquesdesantillana.com/ meninas.htm
	María Agustina Sarmiento es la menina que ofrece agua a la Infanta Margarita María. Está vestida de terciopelo azul verdoso y ofrece la jarra de agua en una bandeja de plata a la Infanta. www.iesmarquesdesantillana.com/ meninas.htm
	Isabel de Velasco se encuentra detrás de la Infanta y a su izquierda. Está vestida de satén gris y acaba de observar algo al frente porque mueve la cabeza en esa dirección e inicia una respetuosa inclinación a quien llega. www.iesmarquesdesantillana.com/ meninas.htm

Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/011.pdf

¿Cómo es este proceso en nuestro proyecto?

Cada maestro que participa de la investigación recibe "fragmentos" un mismo momento del día (Por ejemplo: "El ingreso") de relatos escritos por colegas de diferentes ciudades (por ejemplo, Tarija – Oruro – Villa María) y construye categorías para ese fragmento (1º paso).

A partir de las categorías que cada maestro construya, desde el equipo central realizaremos una primera integración de las categorías y las someteremos nuevamente a discusión. Con esto, pretendemos ejemplificar el "proceso espiralado" de construcción teórica y de abstracción creciente, propio de este modo analítico.

3º Paso. Organización de las piezas

Glaser & Strauss (1967)	M. T. Sirvent (2003)
3. Integración de las categorías. Delimitación de la teoría (Glosario de términos principales). Trazado de esquemas gráficos, escritura de reflexiones…	**6. Comparación** de las fichas buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad. Nueva categorización

En este momento, el investigador cuenta con las fichas en donde está cada una de sus primeros conceptos ejemplificados. Ahora, debe tratar de comenzar a darle una suerte de "integración" que permita volver a mirar los datos (por eso es "comparación constante") pero tomando cada vez mayor "distancia" de ellos (por eso, el proceso se llama de "abstracción creciente").

Algo que nos interesa volver a resaltar es la diferencia entre el MCC y los procesos de análisis desde otros enfoques metodológicos, por ejemplo, al analizar encuestas. Hasta ahora, el énfasis que hemos tratado de mostrar está puesto en la codificación, es decir, en la

posibilidad de generar "códigos vivos". En este proceso, los datos son fragmentados, conceptualizados y vueltos a articular analíticamente de un modo nuevo a fin de generar "*modelos explicativos ricos, densos, complejos, que a la vez estén lo más cerca posible de la "realidad" que representan"* (Krause, 1995).

Según Krause (1995), en este proceso de codificación, el investigador deberá estar atento sobre los siguientes puntos:

1. Dado que el MCC es un proceso de análisis supone un esfuerzo de **interpretación**, es decir, una "*invención o un desarrollo, más que una imitación; los conceptos, hipótesis y teorías no se encuentran "listos para ser llevados" en la realidad, sino tienen que* ***ser construidos"*** (Diesing 1971, cit. en Taylor & Bogdan1986).
2. Los pasos del MCC no deben ser aplicados en forma mecánica, sino **utilizados flexiblemente** de acuerdo a las circunstancias; su secuencia puede variar y siempre existen alternativas a seguir en cualquier paso.
3. Los dos procedimientos básicos que ocurren durante la codificación son **el hacer comparaciones y el formularse preguntas.** Estos procedimientos, le permiten al investigador "volver" sobre la empiria y sobre la teoría. En este ir y venir, se comprende el sentido del "muestreo teórico" [2] que propone el MCC.

---

[2] El muestreo teórico es un proceso de selección de los datos que es guiado y controlado por el modelo teórico que "emerge" a partir del análisis comparativo.

Glaser & Strauss (1967) señalan que la muestra se selecciona mediante la utilización de una "estrategia sucesiva", es decir, al comienzo de la investigación, se eligen los primeros sujetos, documentos o situaciones de observación y se analizan los datos obtenidos. El análisis de estos primeros datos permite construir conceptos, categorías conceptuales e hipótesis (lo que aquí denominamos categorías, y que en los diferentes momentos del MCC constituirán los "nombres" de la tercera columna y guiarán el procedimiento de fichado). Estos primeros conceptos o "categorías conceptuales" son utilizados para generar criterios mediante los cuales

A continuación veamos como opera este paso en el ejemplo de investigación y en nuestra analogía del *rompecabezas.*

a. En nuestro ejemplo de investigación

En la práctica investigativa, durante el tercer paso, el investigador comienza por armar una suerte de "diccionario" de categorías de modo tal de reorganizar la "multiplicidad" de nombres, en categorías de mayor nivel de abstracción. En los pasos anteriores, el investigador fue tomando cada unidad de sentido, tratando de "hilar fino" y *descomponiéndolo* en pequeños fragmentos. Ahora inicia un proceso, en parte inverso, dialogando con los datos y con la teoría, construyendo categorías que implican un salto abstractivo mayor. En este proceso, puede necesitar volver a las observaciones o entrevistas ya analizadas o decidir incluir nuevos casos para ampliar la información hasta ahora analizada. Asimismo, puede necesitar ampliar su marco teórico inicial a partir de las nuevas preguntas que va generando.

El diccionario que presentamos a continuación, trata de ordenar cómo aparecen los juegos en la sala. Tiene dos "propiedades" más generales: *Cómo aparecen cuando los inicia el maestro* y *Cómo aparecen cuando los inician los niños*[3]. A su vez, dentro de estas propiedades encontramos otras. Las que hemos subrayado, son la que tomaremos como ejemplo en el paso siguiente, para la escritura de los memos.

---

se seleccionan los siguientes sujetos que se integrarán a la muestra. Es por esto que se le ha denominado "muestreo teórico" ("theoretical sampling"), aunque se debe subrayar que con el término "teórico" se está aludiendo a la "teoría emergente", es decir, aquella que se está generando a partir de la investigación misma y no a elementos teóricos establecidos en forma previa. ¿Cómo elige el investigador sus "primeros casos"? Las primeras elecciones (cuando el modelo aún no emerge) se basan en conocimientos teóricos y/o prácticos previos y en el sentido común (Krause, 1995).

[3] Recordemos que las propiedades incluyen el rango de tipos, condiciones, dimensiones, consecuencias que se descubren al interior de una categoría

- **Cómo aparece el juego**
  - **En relación con la maestra**
    - Juegos tradicionales (juegos de descarte, teléfono descompuesto, caramelo, rayuela, escondidas)
    - En función de las actividades típicas del nivel (Juego en sectores, juego libre, distribuir tareas…)
    - Para ocupar espacios vacíos (tiempos de espera o "recursos")
    - Como si (juegos con bajo potencial lúdico o para cubrir formas)
  - **Por parte de los chicos**
    - En los tiempos de espera
      - Juegos dramáticos - simbólicos sobre personajes y argumentos de la TV
      - Juegos motores
      - Juegos tradicionales (enseñados o no por la maestra: juegos de palmas, juegos de manos...)
    - En el juego libre
      - Juegos reglados "deportivos" (fútbol y básquet)
      - Juegos tradicionales (rayuela, escondidas)
      - Juegos con juguetes o aparatos según propuesta del material
      - Juegos de roles (televisivos o cotidianos)
      - Juegos solitarios
      - Juegos para distribuir roles y organizar el juego (enseñados o no por la maestra)

Como se observa en el cuadro, en la elaboración de este listado, el investigador va entretejiendo su marco teórico con las propiedades desagregadas. En este caso, por ejemplo, se apela a conceptos tales como el de Tríada para pensar la situación didáctica y dos de sus componentes y a concepciones vigentes en el terreno de la Didáctica (Camilloni, A.W. de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996). *Corrientes*

didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós), así como también se vislumbran clasificaciones evolutivas sobre el juego (ej. Piaget, 1979). La formación del Símbolo. México: Fondo de Cultura económica), etc.

b. En la imagen del Rompecabezas

En nuestra analogía, estos "saltos" que implican ubicarnos cada vez, en planos de mayor abstracción, podrían estar representados por la metodología y estrategia que despliegan los jugadores expertos. Cuando el objetivo es resolver un **Rompecabezas** complejo, los "expertos" suelen agrupar las piezas por color, separan los bordes, buscar las que tienen letras, etc. Estos procedimientos, les permiten "no desesperarse" por las piezas desarmadas y comenzar a darle cierta "inteligibilidad" a lo que parece disperso y "enmarañado". Es decir, buscan formas "novedosas" de organización de los elementos que resultan superadoras, en tanto les permiten volver a mirar lo analizado desde otros lugares.

Así como cada jugador desarrolla sus propias estrategias para el armado de un mismo rompecabezas, en investigación no hay una única manera de organizar las categorías y sus propiedades.

En el caso de "Las meninas" el proceso de comparación puede llevarnos a construir nuevas categorías que van más allá de lo que dijimos hasta ahora. Un ejemplo sencillo de esto, se puede ilustrar a partir de categorías con mayor nivel de abstracción tales como "El juego de espejos", "La mirada del pintor" o "El significado de Las meninas" que ha generado una serie de ensayos críticos sobre cómo interpretar esta pintura.

Dado que el investigador comienza a poner en juego "sensibilidad teórica", su "habilidad analítica" para leer/comprender la realidad (es decir, su experiencia pasada, el conocimiento teórico, las nuevas informaciones que amplían al emplear el muestreo teórico, etc.), comienzan a surgir nuevas "interpretaciones". En el ejemplo de "Las meninas" podríamos imaginar este

juego de ida y vuelta y estos "saltos teóricos" del investigador, en el modo en que diferentes pintores han "interpretado" o "comprendido" una de los personajes (la "infanta Margarita") desde la perspectiva artística desde la que trabajaban.

Las Meninas de Velásquez constituyen el símbolo cultural de generaciones artísticas como modelo estético. Además, la menina es también un personaje del ámbito social, sometida a un estricto protocolo como dama de compañía, señora de distancias, de silencio, de obediencia… en definitiva, de no intervención. Estas atribuciones van definiendo a las damas barrocas como iconos distantes y alejados de decisiones vitales. En nuestros días, lo barroco subyace de manera irónica; el espacio artístico se ha desacralizado y, aunque permanecen vigentes los valores estéticos de lo hermoso, lo irregular y lo efímero (http://www.fundacion.telefonica.com/at/meninas.html)

Picasso, 1957

Las meninas

Botero, 1978

Menina (after Velásquez)

Salvador Dalí, 1981

The Peral

¿Cómo es este proceso en nuestro proyecto?

Al igual que en el ejemplo de investigación, este proceso de otorgar a las categorías mayores niveles de generalidad, supone cruzar las fichas elaboradas en el paso anterior, con las diferentes perspectivas teóricas sobre las prácticas de enseñanza en cada país que conforma la muestra de cada uno de las comunidades de maestros que participa del proyecto.

En nuestro proyecto, el "muestreo teórico" está suponiendo la integración de nuevos maestros (con sus relatos, historias, imágenes…).

Paralelamente, el análisis se verá enriquecido con la integración de otras miradas "expertas" y el entrecruzamiento con enfoques teóricos diversos (ej. las prescripciones curriculares que se presentan en los diseños curriculares de cada país; las perspectivas didácticas; las tradiciones pedagógicas que se registran en cada región, las discusiones que se intercambian en los foros sobre las diferentes temáticas que preocupan a la Educación inicial en la actualidad, etc.).

4º Paso. El armado del *rompecabezas*

En este último paso, el investigador comienza a vincular la "empiria" con la "teoría". Escribe anotaciones sobre las propiedades, que le permitirán ir construyendo los argumentos que comienzan a dar respuesta a los problemas formulados al comienzo de la investigación.

Glaser & Strauss (1967)	M. T. Sirvent (2003)
4. Escritura de la teoría: dos criterios: - Economía científica (máxima explicación y comprensión en mínimos conceptos y formulaciones) - Alcance (ampliar el campo de aplicación de la teoría sin deslindarse de la base empírica de partida)	**7. Escritura de pequeños memos** donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría **Escritura de la teoría**

A partir de ahora, desde el enriquecimiento que supone el diálogo con la teoría, la fuerza de la comparación entre las categorías elaboradas y su propia "imaginación", el investigador comienza la escritura de sus avances (los "memos"). En esta escritura, se *materializa* el proceso de "pegar saltos conceptuales", al "dejar por escrito", los nuevos sentidos desde los que va interpretando la empiria.

Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/011.pdf

Este proceso inductivo, complejo de "describir con palabras" (en donde se juega la experticia del investigador y los aspectos, probablemente, más creativos de la investigación), es el que permite generar conocimiento nuevo y otorgar nuevas significaciones. En este paso, el investigador comienza a encontrar "respuestas" a las preguntas originales que dieron origen al proceso.

a. En el ejemplo de investigación

A continuación presentamos un fragmento de un "memo" escrito en la investigación sobre "El lugar del juego".

De las notas de campo. Enseñar a jugar

La aparición de ciertos tipos de juegos tradicionales o de descarte y su empleo por parte de los chicos, está fuertemente vinculada a la enseñanza que hizo la maestra de los mismos. En las salas donde la maestra *enseña* a jugar estos juegos, los niños los utilizan luego espontáneamente en los momentos de juego libre en el patio.

Los juegos de descarte son utilizados por los chicos como modo de organizar. Ver entrevista a Maestra Esc 5.TT en que describe por qué decidió usar "tiempo" en enseñarlos.

La escuela puede ampliar la experiencia lúdica de los chicos y hacer "aparecer" tipos de juego que *evolutivamente* o "*espontáneamente"* no aparecerían por su naturaleza social. Ver Vigotski (2001, p. 201) y el paso del juego al trabajo como explicitación de la aceptación a reglas externas y sociales y la superación de lo idiosincrásico.

Si leemos con atención este párrafo, veremos que aparecen mencionados, juegos tradicionales y de descarte (en el Paso 2, la ficha mencionaba una categoría "cercana" a los datos, que hacía referencia a estos juegos). También se hace mención al rol que el maestro tiene al "enseñar juegos" (que ya comenzaba como preocupación en el registro que presentamos como ejemplo del 1º Paso, cuando nos señalábamos el lugar del maestro como experto). Del diccionario, aparece mencionados los

juegos de descarte como juegos que utiliza el maestro como un recurso y como juegos que inician los niños, para dividirse tareas. La teoría aparece en los conceptos de Vigotsky (2001. *Psicología pedagógica*. Aique: Buenos Aires).

A partir de estos "memos", el investigador comienza a escribir la "teoría emergente". Presentamos un fragmento que ilustra uno de los aportes de la investigación que analizamos, específicamente sobre el "juego dramático" como estructura didáctica presente en el Nivel Inicial.

Como situación de interacción y negociación, en el juego dramático, el maestro es quien plantea el tema de juego y tiene previstas una serie de incidentes (vinculados con la situación jugada) que pueden o no presentarse en el juego como forma de movilizar las acciones jugadas por los niños. Como formato idealizado (Bruner, 1998) supone la posibilidad de asumir roles y crear situaciones en un determinado tiempo y espacio lúdico. La variación de materiales, escenarios, temas de juego, y estrategias de intervención del maestro van complejizando y ampliando el campo de la realidad dramatizada y se introducen en la medida en que el niño va aumentando su protagonismo en el juego. Este protagonismo del niño se observa cuando éstos comienzan a introducir aspectos temáticos no tratados, escenas y situaciones nuevas, guiones alternativos o escenas más complejas, a las iniciadas originalmente por el maestro. Las reglas en el juego dramático atienden tanto a los aspectos temáticos vinculados con el juego como a los referidos al contenido que se quiere trabajar. En este caso particular, desde la interpretación de papeles sociales, las reglas son internas a la acción y responden a la lógica de la acción real y de las relaciones reales representadas. A lo largo del juego existe "algo" que es conocido por todos, que funciona como conocimiento previo común a los jugadores. En este espacio, los niños se enseñan unos a otros y comprenden que hay formas de resolución mejores que las propias que les ofrecen los compañeros más expertos y el mismo maestro, sin romper el formato de juego. La presencia del maestro y sus intervenciones se entretejen en la misma situación jugada. Si el maestro no participara, probablemente algunos aspectos de la situación no podrían ponerse en juego, simplemente por no ser conocidos.

Para el maestro, la mayor dificultad está en prever intervenciones susceptibles de ser comprendidas por los niños de modo tal que se "incrusten" en el guión del juego dramático, respetando los tiempos individuales y grupales. Como dispositivo de enseñanza, el juego dramático supone la categoría de andamiaje. La participación conjunta de niños y adultos en el juego permite la creación de un contexto de conocimientos compartidos (Edwards y Mercer, 1994). La creación de este conocimiento compartido o comprensión

compartida entre el maestro y el alumno, nos permite considerar cuestiones referidas a la presentación, al control de la discusión o a la comprensión o mala comprensión del conocimiento en la clase, como parte de un proceso de comunicación social. Este proceso permite que los sujetos alcancen un nivel de comprensión más alto del que antes poseían. Para Edwards y Mercer (1994), las categorías de andamiaje y de ZDP contienen una noción de especial importancia para el análisis de la situación de enseñanza. Esta noción es la de traspaso, y su esencia pone de manifiesto dos propiedades del acto de compartir el conocimiento: la dirección del conocimiento y la noción de interiorización. Es decir, la adquisición del conocimiento, tiene lugar en el contexto de una dirección por parte de alguna persona más competente a otra menos competente, en una actividad conjunta de construcción compartida. En segundo lugar, el producto final y natural de este proceso, es que el sujeto resulta competentemente capacitado para realizar sólo, lo que antes conseguía con ayuda. (Sarlé, P. 2000. El juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar. en *Revista Psykhe*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol 9 N° 2. pp. 41-53)

b. En la imagen del *Rompecabezas*

En la imagen del **Rompecabezas** que venimos utilizando, en este momento, el investigador "juega" a combinar sus piezas de diferente modo, tratando de "resguardar" el sentido que los actores le dieron y que él mismo le otorgó. De este modo, construye una nueva forma de interpretar o comprender, en este caso, "Las meninas". En este sentido, es interesante considerar que a diferencia del rompecabezas tradicional, en el que existe un único resultado al cual hay que arribar, la "forma" que va adoptando la teoría que produce un investigador es propia y depende de sus conocimientos, su visión del mundo, su marco teórico, su trayectoria profesional, su experiencia, etc. Como se refleja en las imágenes que siguen, cada forma de interpretar "Las meninas" es diferente en cada pintor.

Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/011.pdf

Pablo Picasso, 1957. *Las Meninas* www.nelepets.com/.../ infanta_studies.html

Joel Peter Witkin, 1987 *Las Meninas (After Velázquez)*
http://www.artlex.com/ArtLex/p/images/photo_witkin.meninas.lg.jpg

Disponible en http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/011.pdf

En las imágenes que presentamos, dos artistas (Picasso y Witkin) "recrearon" "reinterpretaron" esta obra. En estos cuadros, se observa claramente la imagen original de la cual parten, su "fuente de inspiración" pero también, la maravillosa creación que realizan y nos regalan para disfrute de todos. En el caso de la investigación, cada informe final arroja al debate, una nueva mirada sobre la realidad estudiada…. Una forma diferente de comprender e interpretar, ese primer recorte de la situación problemática que dio origen a todo el proceso. Al escribir sus hallazgos y ponerlos a discusión de la comunidad académica, el investigador acerca una pincelada más al maravilloso proceso de "hacer ciencia".

En el caso del *Proyecto Margarita*, la escritura de la teoría constituirá la búsqueda del 3º Plano del Proyecto y nuestro ¡mayor desafío!.

Bibliografía para MCC y análisis cualitativo

- Sirvent María Teresa. A. (2003) El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación – 2003.* Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). Año 2003
- Sirvent María Teresa A. (2004) Los diferentes modos de operar en Investigación Social. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación 2da. edición (revisada) 2004.* Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent M.T. (2000) *La Investigación en Educación: La Actualidad de un Debate Metodológico.* Mesa de Apertura del II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías" Buenos Aires, Julio de 2000 Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras
- Sirvent, M. T. (1999) Problemática Metodológica de la Investigación Educativa En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año VIII, Nº 14, Agosto de 1999. Miño y Dávila Editores

- Sirvent María Teresa (2004). Cuadro Comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación. . En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación 2da. edición (revisada) 2004* Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Strauss, A. y Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage. (Prefacio, Capítulo 1 y 2)
- Glaser, B. y Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company. (Capítulos 1 a 7).
- Iñiguez, L. Muñoz, J. Análisis cualitativo de textos. Curso avanzado teórico-práctico. Disponible en http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/Grounded%20theory.pdf Consultado 4 de agosto, 2005.
- Krause Jacob, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, *7,* 19-40.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

Referencia:

Sarlé, P. (2005). El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). Primera parte. En *Infancia en Red. Proyecto Margarita* (http://infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/mcc3.asp). Consultado día.-……. (colocar fecha)